



## **Aprendizaje cooperativo y prevención de la violencia**

**MARÍA JOSÉ DÍAZ-AGUADO, catedrática de Psicología de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid**

*En este artículo se presentan las reflexiones y propuestas desarrolladas a partir de una larga serie de investigaciones experimentales sobre cómo luchar contra la exclusión y prevenir la violencia desde la escuela (Díaz-Aguado, Dir., 1992; 1994; 1996, 2001, 2002), que se resumen en el libro recientemente publicado con el título: Educación intercultural y aprendizaje cooperativo (2003).*

### **La necesidad de incorporar innovaciones metodológicas desde cualquier materia**

Las investigaciones mencionadas en el párrafo anterior nos han permitido comprobar que para prevenir la violencia desde la escuela es preciso llevar a cabo, además de actividades con contenidos explícitamente orientados a dicho objetivo (sobre valores contrarios a la violencia, como la igualdad, la democracia, los derechos humanos o la tolerancia...), que con frecuencia se consideran propias de la tutoría o de determinadas materias relacionadas con estos contenidos (Ética, Filosofía, Historia, Ciencias Sociales...), otras innovaciones metodológicas que adecuadamente aplicadas, desde cualquier materia, pueden ser de gran eficacia para prevenir la violencia y otros problemas relacionados con ella. Innovaciones que se caracterizan por incrementar el poder y el protagonismo del alumnado en la construcción de los conocimientos y los valores, así como por distribuirlo mejor al estructurar el trabajo en equipos heterogéneos de aprendizaje. Se resumen a continuación algunos de los argumentos y reflexiones, propuestos desde distintos enfoques, para explicar dicha eficacia.

#### **1. En los últimos años se han producido una serie de cambios sociales que exigen innovaciones educativas de similar envergadura en los papeles del profesorado y del alumnado.**

Cambios que, como se reconoce en el Informe para la UNESCO (1996) de la educación para el siglo XXI, se caracterizan por las fuertes contradicciones y paradojas, entre:

- a) la dificultad para comprender lo que nos sucede frente a la gran cantidad de información disponible;
- b) la ausencia de certezas absolutas frente al resurgimiento de formas de intolerancia que se creían superadas;
- c) la necesidad de relacionarnos en un contexto cada vez más heterogéneo frente a la presión homogeneizadora y la incertidumbre sobre nuestra propia identidad;
- d) la eliminación de las barreras espaciales en la comunicación frente a un riesgo cada vez más grave de aislamiento y exclusión social, esta supresión de barreras espaciales afecta de una forma especial a la escuela y a la familia, menos protegidas que en otras épocas de lo que sucede fuera de ellas;
- e) un superior rechazo a la violencia del que ha existido con anterioridad, con instrumentos más sofisticados para combatirla, frente a un riesgo de violencia que también es hoy superior.

Algunas de las dificultades que actualmente tiene el profesorado se producen por la inadecuación entre los procedimientos tradicionales de enseñanza-aprendizaje y la nueva situación. Para superar dicho desajuste es preciso llevar a cabo innovaciones desde cualquier materia que permitan, por ejemplo, responder mejor a la creciente diversidad, ayudar a que todos los alumnos y alumnas logren un nivel suficiente de éxito y reconocimiento, enseñarles a afrontar los altos niveles de incertidumbre que se producen actualmente, así como a reconocer y resolver distinto

tipo de conflictos de forma positiva, a través de la reflexión, la comunicación o la cooperación.

## **2. Heterogeneidad, comportamiento disruptivo, exclusión y violencia.**

Desde los primeros estudios longitudinales sobre el origen de la violencia, se ha observado continuidad entre determinados problemas relacionados con la exclusión, tal como se manifiesta en la escuela desde los 8 o 10 años de edad, y el comportamiento violento en la juventud y en la edad adulta. Según dichos estudios, los adultos violentos se caracterizaban a los 8 años por: ser rechazados por sus compañeros de clase; llevarse mal con sus profesores; manifestar hostilidad hacia diversas figuras de autoridad; expresar baja autoestima; tener dificultades para concentrarse, planificar y terminar sus tareas; falta de identificación con el sistema escolar; y abandonar prematuramente la escuela (Glueck y Glueck, 1960).

Los resultados obtenidos en nuestras investigaciones con estudiantes de secundaria sugieren también que la exclusión social puede estar en el origen de su identificación con la violencia (Díaz-Aguado, Dir., 1996).

Para interpretar dichos resultados conviene tener en cuenta que con los procedimientos educativos tradicionales, diseñados para un alumno medio y un contexto homogéneo, las oportunidades educativas se distribuyen de forma muy desigual, dando origen a la principal fuente de exclusión y comportamiento disruptivo que se produce en la escuela. Y que dichos problemas se reducen sensiblemente con procedimientos de enseñanza-aprendizaje que permitan distribuir el protagonismo académico, el poder.

Conviene tener en cuenta que esta distribución del poder, tiene además de su dimensión social una dimensión individual de gran significado en la calidad de la vida de las personas; a la que suele hacerse referencia en distintos foros internacionales con el término de "empowerment". Como se reconoce en las actuales propuestas educativas de diversos países de la Unión Europea (Conferencia de la U.E. de Oporto, 2000), la escuela puede desempeñar un papel decisivo en el desarrollo de esta dimensión ayudando a que cada alumno y alumna defina sus propios proyectos escolares, desarrollando así el poder de controlar y decidir su propia vida (decidiendo objetivos y medios para alcanzarlos, incrementando la capacidad de esforzarse por conseguirlos, superando los obstáculos que con frecuencia surgen en dicho proceso...).

Además, el sentido del proyecto, que el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos contribuye a desarrollar, mejora la calidad de las relaciones que se establecen en el aula, disminuyendo el riesgo de reaccionar con comportamientos que deterioran la convivencia.

## **3. Superación del currículum oculto, de la monotonía y el aburrimiento.**

Uno de los principales obstáculos que debe superar la educación para adaptarse a las exigencias del alumnado actual y hacerse más coherente con los ideales y procedimientos democráticos es el currículum oculto (Jackson, 1968), orientado a la sumisión y la heteronomía a través de tres características por las que el profesor debía lograr de forma prioritaria: que los alumnos: estuvieran quietos y callados, en un contexto monótono, durante largos períodos de tiempo; en una relación de fuerte subordinación; y sin poder discutir, y a veces ni siquiera comprender, los criterios por los que eran evaluados.

Para superar las dificultades originadas por dicho currículum oculto y su incompatibilidad con los valores democráticos que nuestra escuela pretende transmitir, conviene explicitar claramente todos los aspectos del currículum escolar, favoreciendo así su comprensión por todos los alumnos, y poder detectar y modificar cualquier característica que vaya en contra de los objetivos educativos democráticos que explícitamente se pretenden conseguir, extendiéndolos a todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, a todas las actividades que tienen lugar en la escuela; porque a través de todas ellas se transmiten (bien, regular o mal) las normas y los papeles que los escolares ejercerán fueran de ella.

El aprendizaje cooperativo contribuye a lograrlo. Para valorar su importancia conviene recordar que en la actualidad, y especialmente en secundaria, el viejo currículum oculto no suele servir para controlar la conducta de los alumnos difíciles, y que siempre ha supuesto una grave contradicción con los valores democráticos que la educación debe ayudar a construir.

#### **4. Mejorar la calidad de la vida en la escuela y desarrollar alternativas a la violencia.**

La mayor parte de la violencia que se produce en la escuela es de tipo reactivo, y surge como una explosión, cuando se experimenta un nivel de tensión o de dificultad que supera la capacidad de la persona (o del grupo) para afrontarlo de otra manera.

Origina más violencia al aumentar a medio plazo la crispación que la provocó; y cuando se refuerza por permitir obtener a corto plazo determinados objetivos, pudiéndose convertir así en violencia instrumental, sobre todo si se justifica y si se carece de alternativas para lograrlos de otra forma.

De lo anteriormente expuesto se deducen los siguientes principios de prevención de la violencia:

- a) disminuir la dificultad y la tensión, mejorando la calidad de la vida en la escuela, tanto del alumnado como del profesorado;
- b) establecer cauces y procedimientos alternativos en el sistema escolar a través de los cuales de forma normalizada (son que nadie se sienta amenazado en ellos) puedan expresarse las tensiones y las discrepancias y resolverse los conflictos sin recurrir a la violencia ni al comportamiento disruptivo (a través de la comunicación, la cooperación...);
- c) desarrollar alternativas en todos los individuos para afrontar y expresar la tensión y resolver los conflictos;
- d) y enseñar a condenar la violencia.

El aprendizaje cooperativo ha demostrado ser de gran eficacia para mejorar el clima del aula (tanto en las relaciones entre el profesorado y el alumnado como entre este último), así como para desarrollar alternativas a la violencia tanto en el sistema escolar como en los individuos que en dicho sistema interactúan.

Conviene tener en cuenta, en este sentido, que cuando las relaciones con los compañeros se producen adecuadamente proporcionan el principal contexto para adquirir las habilidades sociales más sofisticadas, necesarias para afrontar los altos niveles de incertidumbre que con frecuencia se producen en las relaciones simétricas, y poder aprender así a cooperar, negociar, cuestionar lo que es injusto... Para favorecer dicha adquisición en todos los alumnos, incluidos los que tienen más riesgo de violencia, es preciso estructurar actividades educativas, como el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos, que garanticen dichas interacciones a todos y a todas.

#### **5. Cooperación interétnica y superación del racismo y otras formas de intolerancia.**

Las investigaciones realizadas en centros a los que asisten diversos grupos étnicos reflejan que en ellos se produce con frecuencia una fuerte segregación que impide el establecimiento de relaciones interétnicas de amistad.

De acuerdo a la teoría del contacto propuesta por Allport (1954), para favorecer la superación de este problema es necesario promover actividades que difícilmente se dan de forma espontánea, en las que: se produzca contacto intergrupal con la suficiente duración en intensidad como para establecer relaciones estrechas, se proporcionen experiencias en las que los miembros de los distintos grupos tengan un estatus similar y cooperen en la consecución de los mismos objetivos.

Las investigaciones realizadas sobre el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos apoyan dicha teoría, así como la eficacia de la cooperación para favorecer la tolerancia y la integración de todos los alumnos: en contextos interétnicos (Slavin, 1980; Díaz-Aguado, Dir., 1992), con alumnos de necesidades especiales (Díaz-Aguado, Dir., 1994) y con adolescentes que inicialmente presentaban problemas de integración en su grupo de clase (Díaz-Aguado, Dir., 1996, 2003).

## **6. Incrementar la autoridad y el poder del profesorado sin recurrir a la coerción ni al miedo.**

Para comprender los cambios que el aprendizaje cooperativo supone respecto al papel del profesor conviene tener en cuenta que permite utilizar nuevas y más eficaces formas de influencia, alternativas al *poder coercitivo* (basado en la percepción del profesor por el alumno como mediador de castigos).

El incremento de las oportunidades de obtener éxito y reconocimiento que el aprendizaje cooperativo suele suponer, en determinadas condiciones, hace que también aumente el *poder de recompensa* del profesor, especialmente con los alumnos que con otros procedimientos suelen tener poco éxito. Por otra parte, los cambios de los últimos años en el acceso a la información han disminuido el *poder de experto* del profesor, especialmente en la educación secundaria y más allá de la materia específica que imparte.

También en este caso, el aprendizaje cooperativo ayuda a redefinir el papel docente, puesto que cuando el profesor trata de compartir con los alumnos su poder de experto él mismo suele incrementarlo. Las modalidades de aprendizaje cooperativo, en las que los alumnos enseñan a sus compañeros haciendo de profesores, suelen incrementar de forma muy significativa el *poder referente* del profesor; aumentando así su eficacia para educar en valores y disminuyendo la necesidad de sancionar, con las consecuencias positivas que de ello se derivan para la calidad de la vida en el aula, tanto para el propio profesor como para los alumnos.

## **7. Nuevas actividades que mejoran la relación entre el profesorado y el alumnado.**

Al compartir con los alumnos el control del aula, el aprendizaje cooperativo permite y exige que el profesor realice actividades nuevas, además de las que habitualmente lleva a cabo en otras formas de aprendizaje (explicar, preguntar y evaluar), que mejoran por sí mismas su interacción con los alumnos y la calidad educativa, resultando imprescindibles en los contextos heterogéneos, como por ejemplo:

- a) estudiar la diversidad existente en el aula para formar los equipos;
- b) diseñar o seleccionar tareas más significativas, que estimulen la construcción del conocimiento en cada grupo;
- c) enseñar a cooperar y a resolver conflictos de forma positiva;
- d) observar lo que sucede, prestando atención al progreso de cada individuo;
- e) explicar los criterios de la evaluación de forma que los alumnos los comprendan y los consideren justos;
- f) resolver las posibles contradicciones que pueden surgir al llevar a la práctica dichos criterios;
- g) distribuir las oportunidades de protagonismo;
- h) y proporcionar reconocimiento y oportunidades de comprobar su propio progreso a todos los alumnos y alumnas.

## **8. Papel y necesidad de la colaboración a múltiples niveles.**

Las investigaciones realizadas sobre las condiciones que favorecen la implantación del aprendizaje cooperativo en un centro reflejan que el contexto idóneo para ello es la enseñanza cooperativa, y que cuando se inserta en dicho contexto se incrementa su eficacia así como la satisfacción del profesorado al desarrollarlo.

Demuestran también que la esencia del conjunto de actividades desarrolladas en los programas de prevención de la violencia (Díaz-Aguado, Dir., 1996, 2002, 2003) consiste en incrementar la cooperación a múltiples niveles (en el alumnado, entre el alumnado y el profesorado, entre el profesorado, entre las personas que coordinan la investigación y el profesorado que desarrolla el programa en sus aulas, entre la escuela y la familia).

Resultados que ponen de manifiesto, una vez más, como se reconoce con frecuencia (Conferencia de la Unión Europea, 2000), que para prevenir la violencia hay que poner en marcha nuevas y más estrechas formas de colaboración a todos los niveles, también entre el profesorado así como entre la escuela y la familia.

Para lo cual es preciso establecer nuevos esquemas de colaboración basados en el respeto mutuo (respecto al papel que cada agente educativo desempeña), orientando la colaboración hacia la búsqueda conjunta de soluciones para afrontar mejor un problema compartido: adaptar la educación a las exigencias de una sociedad en la que las dos principales instituciones educativas, caracterizadas hasta ahora por su aislamiento, ya no están ni pueden estar aisladas.

Y es que la educación del siglo XXI exige que la escuela coopere de forma mucho más estrecha que hasta ahora con el resto de la sociedad, incluyendo en este sentido no solo la cooperación ya mencionada con las familias, sino también con otros agentes sociales.

### Modelos de aprendizaje cooperativo

Las investigaciones que hemos realizado sobre cómo favorecer la tolerancia y prevenir la violencia nos han llevado a utilizar cuatro procedimientos, que adecuadamente aplicados sobre cualquier contenido o materia educativa, pueden contribuir a dichos objetivos (la discusión entre compañeros, el aprendizaje cooperativo, enseñar a resolver conflictos sociales y la democracia participativa).

Estos cuatro procedimientos suponen respecto a los métodos habitualmente más utilizados:

- 1) un significativo incremento del poder y responsabilidad que se da a los alumnos y alumnas en su propio aprendizaje;
- 2) agrupados en equipos heterogéneos (en rendimiento, valores, nivel de integración en el colectivo de la clase, grupo étnico, género...), agrupación que ayuda a superar las segregaciones y exclusiones que de lo contrario se producen en la escuela, a través de las cuales se perpetúan las que existen en el resto de la sociedad y se priva a los individuos de riesgo de oportunidades necesarias para reducir dicho riesgo.

De los cuatro procedimientos anteriormente mencionados, cabe destacar al aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos, como el de aplicación más generalizada para educar en valores tan relevantes como la cooperación, la igualdad, la solidaridad, la responsabilidad o la tolerancia, desde cualquier materia educativa.

En el siguiente cuadro se resume el procedimiento de aprendizaje cooperativo que hemos desarrollado para contextos heterogéneos Educación Primaria (Díaz-Aguado, 1992, 1994);

#### Modelo de aprendizaje cooperativo para contextos heterogéneos de enseñanza primaria

Formación de equipos de aprendizaje cooperativo heterogéneos (en grupo étnico, género, nivel de rendimiento...) con la tarea de preparar a cada uno de sus miembros en una determinada materia, estimulando la interdependencia positiva.

Desarrollo de la capacidad de colaboración: a) crear un esquema previo; b) definir la colaboración conceptualmente y a través de conductas específicas; c) proporcionar modelos para favorecer el aprendizaje por observación; d) proporcionar oportunidades de practicar; e) evaluar la práctica y comprobar a lo largo de todo el programa que los alumnos cooperan adecuadamente.

Realización, como mínimo, de dos sesiones de aprendizaje cooperativo por semana.

Realización de la evaluación, a través de uno de los dos procedimientos:

- Torneos grupales (comparación entre alumnos del mismo nivel de rendimiento). Se

distribuye al máximo la oportunidad de éxito entre todos los alumnos de la clase. Se educa la comparación social. La aplicación de este procedimiento depende de que puedan formarse grupos de nivel de rendimiento similar.

- Torneos individuales (comparación con uno mismo en la sesión anterior). Se maximizan las oportunidades de éxito para todos los alumnos. Se estimula el desarrollo de la idea de progreso personal.

y en este cuadro el programa de Educación Secundaria (Díaz-Aguado, Dir., 1996; 2002, 2003).

### Modelo de aprendizaje cooperativo para Educación Secundaria

Formación de equipos de aprendizaje cooperativo heterogéneos (en género, nivel de rendimiento, estructura de razonamiento socio-moral, actitudes hacia la diversidad y la violencia...), estimulando la interdependencia positiva.

División del material en tantas secciones o especialidades (sociología, historia, medios de comunicación....) como miembros tiene cada equipo.

Cada alumno desarrolla su sección en *grupos de expertos* con miembros de otros equipos que tienen la misma especialidad. El profesor anima y asesora la elaboración de un plan que favorezca un adecuado desempeño en la tarea encomendada, utilizando diversos materiales y fuentes de información. Estos grupos de expertos siguen con frecuencia una metodología similar a la de determinadas actividades profesionales (sociología, periodismo, política...).

Integración del trabajo de los expertos en los equipos de aprendizaje cooperativo, de forma que cada equipo reciba toda la información que en dichos grupos de expertos se ha elaborado.

Evaluación de los resultados obtenidos tanto por los grupos de expertos como por los equipos de aprendizaje cooperativo. Cada alumno es evaluado, por tanto, desde una triple perspectiva:

- Por el grupo de expertos con el que ha investigado, evaluando la calidad del producto global desarrollado.
  - Por el grupo de aprendizaje cooperativo, al que ha enseñado y del que ha aprendido.
- Evaluación que se calcula sumando el rendimiento individual de cada uno de sus miembros.
- Por su rendimiento individual en la totalidad del tema estudiado.

Conviene tener en cuenta que en las investigaciones que hemos realizado para comprobar la eficacia del aprendizaje cooperativo (Díaz-Aguado, Dir., 1992, 1994, 1996, 2002, 2003), este se ha aplicado siempre junto con otros componentes (como la discusión y representación de los conflictos que conducen a la violencia y a la intolerancia o el diseño de tareas en las que el aprendizaje resulta muy significativo), y que su eficacia sobre los objetivos propuestos en dichos programas de prevención de la violencia ha sido comprobada comparando los cambios producidos en el grupo experimental, que participó en el programa, con un grupo de control que no participó, así como a través del punto de vista de sus protagonistas (el profesorado y alumnado participante).

### El punto de vista del alumnado en contextos de riesgo

En una última investigación, aún inédita, realizada dentro de un convenio con el Instituto de la Juventud, sobre programas para prevenir la violencia en la escuela y en el ocio (Díaz-Aguado, Dir., 2003), hemos observado la eficacia del aprendizaje cooperativo aplicándolo junto a contenidos contrarios a la violencia (sobre la tolerancia, los derechos humanos (1)...) en contextos más conflictivos que los estudiados con anterioridad, en los que la convivencia había llegado a deteriorarse de forma muy preocupante.

Como muestra de dicha eficacia cabe destacar el cambio experimentado en una de las aulas que participaron en esta investigación, compuesta básicamente por repetidores y con un alto porcentaje de alumnos con conducta violenta, a la que corresponden los siguientes protocolos de las entrevistas realizadas a tres alumnos:

**Manuel** (*antes de participar en los programas*): "Me han echado de clase muchas veces por enfrentarme a algunos profesores. (...) Me faltan al respeto. Abusan de ser profesores. Como el otro día una profesora me dijo que la clase estaba mejor sin mí y yo le dije que si estaba mejor sin mí entonces también estaba mejor sin ella. (...) Si me porto mal y hay unas normas que me las expliquen. Podrían intentar hablar conmigo, llevarme por otro camino. (...) Son profesores. Ellos sabrán cómo, pero no diciéndome esas cosas porque me incitan a que me ponga nervioso y empeore todo. Esta clase es problemática. Todos lo dicen. Nos hemos juntado la mayoría repetidores. (...) Este año he empezado mal y no creo que tenga solución. *¿Si tu fueras director del instituto qué harías para resolver estas situaciones?* Cambiar el modo de dar la clase y echando al alumno o al profesor. Porque a mí me expulsan pero a ellos no".

**Manuel** (*después de los programas, en los que participó de forma intermitente debido a las expulsiones*): "El ambiente de clase ha mejorado. En grupos vamos mejor. Aprendemos más, porque como hay personas que tienen más nivel sacan mejor nota y al final todo se acaba pegando. (...) Trabajar en clase es contagioso. (...) La relación con los profesores ha mejorado. (...) Me parece bien que se trate el tema de la violencia en clase, porque tengo el carácter muy fuerte y me enfado mucho. Y si me hacen algo... me pongo nervioso. Depende de con quién me controlo o no ...ya me he dado cuenta que me puedo perjudicar, me he dado cuenta que aquí en el instituto no sirve para nada. *¿Por qué te expulsaron?* Por acumulación de partes... no me echaron porque sí. Me lo merezco. Me he dado cuenta de que por hacer el tonto voy a tener que repetir".

**Jorge** (*después de participar en los programas*): "El ambiente en clase ha mejorado mucho. Al principio dábamos mucha guerra. Hemos mejorado, nos hemos tranquilizado. Este trimestre todo el mundo se da cuenta que tiene que aprobar el curso, que nos pasamos mucho con los profesores. (...) Creo que el trabajo en grupos ha influido. Nos conocemos mejor, nos ayudamos a los deberes, prestamos más atención a la asignatura, las clases se hacen más divertidas. (...) Aprendemos más porque todas las dudas se resuelven entre los cuatro del grupo, no tenemos que preguntar al profesor. (...) Las clases eran antes muy aburridas y ahora son divertidas. (...) En ética hablamos de problemas de la calle, que tenemos nosotros. De la violencia en la calle, de los derechos humanos....a mí me sirve para mi vida. *¿Por qué?* Hablamos de lo que se debe hacer y no se debe hacer y luego cuando se te presenta un problema en la calle lo solucionas de otra manera. Por ejemplo si nos pasa otra vez lo del bar (una situación de violencia entre bandas descrita al principio de la entrevista y vivida antes de tratar en clase el tema de la violencia) pasamos y nos vamos aunque se rían, nos da igual, si les plantas cara lo único que consigues es pelearte y tener más problemas, es preferible que se rían.

**Jaime** (*antes de participar en los programas*): *¿Hay situaciones de violencia en el instituto?* Sí, más de una pelea ya ha pasado, pero no de pandillas, cosas aisladas. Es que este instituto es muy conflictivo. Este barrio está dividido en distintas zonas y se llevan muy mal entre ellas. Los conflictos se crean fuera del instituto pero se resuelven aquí, porque claro aquí nos juntamos todos, hay mucha diversidad ideológica. Racistas y todo. *¿Qué hace el instituto para resolver estos conflictos?* El Instituto lo que hace es echar a algunos alumnos y ya está. En esta clase han acumulado lo peor, casi todos son repetidores y eso se nota, pero las actitudes en clase son distintas según el profesor. Hay profesores con los que no nos metemos.

**Jaime** (*después de participar en los programas*): El trabajo en grupos va bastante mejor. Se hace más sencillo el trabajo, porque unos con otros nos podemos ayudar, en unas materias uno sabe más y ayuda al resto y en otras al revés. *¿Qué te parece cómo se han formado los grupos?* A ti te gustaría ponerte con tus amigos, pero la verdad es que están haciendo los grupos muy bien compensados y funcionan, yo creo que ha mejorado el rendimiento del grupo. *¿Todo el mundo*

trabaja? Sí, y si alguien se escaquea se le dice algo y ya está. ¿Quién se lo dice? Los miembros del grupo. Dentro del grupo nos ponemos de acuerdo, nos organizamos el trabajo. (...) La relación con los profesores ha mejorado y ahora trabajamos más.

## Referencias

- ALLPORT, G. (1954) *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.
- CONFERENCIA DE LA UNION EUROPEA (2000) *Education, integration, citizenship*. Oporto
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir) (1992) *Educación y desarrollo de la tolerancia. Cuatro volúmenes y un vídeo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (1994) *Todos iguales, todos diferentes. Programas para favorecer la integración de alumnos con necesidades educativas especiales*. Cinco volúmenes. Madrid: ONCE.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Cuatro volúmenes y dos vídeos*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad desde la educación*. Madrid: Instituto de la Mujer. Un libro y dos vídeos.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2002) *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Página web : [http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia\\_escolar/](http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/)
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (2003) *Programas de prevención de la violencia y la exclusión social*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Informe de Investigación inédito.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2003) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. ; MARTINEZ ARIAS, R. (2001) *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- GLUECK, S.; GLUECK, E. (1960) *Predicting delinquency and crime*. Boston: Harvard University Press.
- HERTZ-LAZAROWITZ, R. Y MILLER, N. *Interaction in cooperative groups*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- JACKSON, P. (1968) *La vida en las aulas*. Madrid: Marova (1975).
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. (1989) *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN, Interaction Book Co.
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.; HOLUBEC, E. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós. Fecha de la primera edición en inglés: 1994.
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P.; COLE, M. (1989) *The construction zone: Working for cognitive change in school*. Cambridge, MASS, Cambridge University Press. Traducción al castellano en Morata: La zona de construcción del conocimiento.
- SLAVIN, R. (1980) Cooperative Learning. *Review of Educational Research*. Summer, 50 (2), 315-342.
- SLAVIN, R. (1983) *Cooperative learning*. New York: Longman.
- SLAVIN, R. (1983) When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94, 429-445.
- SLAVIN, R. (1996) Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- UNESCO (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, presidida por J. Delors. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.

### Nota

(1) En la página web que se menciona en la bibliografía (Díaz-Aguado, 2002), bloque tres: “El currículum de la no violencia”, puede encontrarse una detallada descripción de dichas actividades. dicha sanción ... podrá reconsiderarla para modificarla o anularla”.